

# HISTÓRIAS DA LEITURA

MARIA DE LOURDES DIONÍSIO

1.º Falar de leitura é sempre contar uma história específica, institucional e social sobre o que é legítimo como leitura num dado momento histórico. Em certo sentido, proponho-me contar também uma história, uma parte da história, claro, ou se quisermos, uma das histórias que, a par de outras, em interação com outras, constituem a história dos leitores e da leitura.

Como história que é, pode começar das mais desvariadas maneiras. Pode começar, por exemplo, com perguntas, entre muitas outras, sobre o nosso entendimento do que é a leitura, para que serve ler, como se produzem leitores e a quem cabe esta tarefa, por recurso a que textos; sobre, também, se a promoção desta prática deve ficar confinada à leitura recreativa ou pelo contrário deve ser alargada à leitura funcional, porquê e em que circunstâncias.

Começando a história de uma forma ou de outra, o que desde logo se antevê é que falar de leitura é falar de uma prática complexa, entretecida por dimensões de natureza individual, social, política, ética; prática que envolve valores, juízos e decisões geradas em lugares exteriores aos sujeitos e aos momentos em que estes encontram os textos.

O pressuposto aqui é que a leitura é uma prática social — no sentido em que é construída nas relações entre os indivíduos —, que é uma prática situada, que está para além das instâncias texto-leitor, sendo antes o resultado de um acção orquestrada de um conjunto vasto de agentes e discursos que participam na definição do que conta como leitura, quais as

características socialmente válidas para se ser leitor, como se deve ler, o que se deve ler.

A parte da história que quero contar perfilha, assim, o princípio de que pensar os hábitos, as atitudes e as práticas de leitura, bem como tomar decisões a este respeito, implica submeter a escrutínio, por um lado, o que para os sujeitos e para os grupos sociais significa ler e, por outro, tanto as condições sociais de produção de leitores como as condições sociais de acesso à leitura, uma vez que é através da forma como uma sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento que considera público, processos que reflectem tanto a distribuição do poder como os princípios de controlo social, que se podem ajuizar certas práticas culturais (cf. Bernstein, 1990).

Interrogarmo-nos sobre aqueles tipos de condições exige, ensina-nos Pierre Bourdieu (1982), perguntarmos como são formados os leitores, por meio de que práticas discursivas, em que condições pedagógicas, e implica reconhecer às práticas de escolarização pelas quais se ensina a ler — aquelas que mais sistematicamente organizam os encontros entre textos e leitores —, um papel determinante na forma como os indivíduos desenvolvem estruturas de percepção relativamente aos textos e aos modos de ler; desenvolvem a percepção da sua identidade — também de leitores —, desenvolvem ainda as suas definições do que é a leitura legítima, das modalidades e finalidades socialmente valorizadas e de qual a sua posição nessa versão dominante.

A história que posso contar é, afinal, uma parte de parte da história maior, já que das práticas de escolarização seleccionarei um dos seus recursos privilegiados — o manual escolar, neste caso, o livro de Português.

De facto, uma mais completa compreensão do «conteúdo» e das estratégias de construção do leitor tem de considerar igualmente como é que pelos manuais os sentidos são construídos e que sentidos; como é que as capacidades de leitura são

adquiridas e usadas e que capacidades; como é que os processos de produção dos sentidos estão plasmados nos manuais escolares. A par de tudo isto, também que história se conta nos manuais sobre a leitura.

2.º A possibilidade de olhar os manuais escolares como uma grande narrativa acerca do mundo advém, em grau muito significativo, das versões de mundo representadas pelos textos da antologia (<sup>1</sup>). Sejam eles textos de ficção, de poesia ou do quotidiano, a sua selecção pressupõe, desde logo, um conteúdo (mas também uma forma) avaliados como consentâneos com os princípios, os valores, os saberes socialmente válidos num dado contexto histórico-social. Das fábulas aos «diários de adolescentes com a mania da saúde», os textos dos manuais escolares acolhem experiências sobre a vida, sobre a realidade social, representações simbólicas susceptíveis de serem transmitidas e adquiridas pelas gerações enquanto parte da sua formação social e pessoal; nesta linha de ideias, pode dizer-se com Dendrinós (1997) que, pelos textos dos manuais, estão a apresentar-se aos alunos «normas respeitantes às relações humanas e ao comportamento individual [...] instituições sociais e valores sociais [...], o que é considerado importante numa sociedade e o que não é» (p. 233). Os manuais comportam, assim, «construções ideológicas» que se apresentam a professores e alunos, podendo, por isso, ser perspectivados como um dispositivo que participa, entre vários outros, no processo mais vasto de socialização dos sujeitos e de (con)formação das comunidades em que eles se organizam; neste sentido, participando, também, a par de outras «construções» veiculadas noutros contextos, na formação da «identidade do sujeito», entendida esta na sua dimensão de produto da acção das práticas sociais e culturais que, pela linguagem, pelo discurso, «modelam» os indivíduos (cf. Pedro, 1997).

Mas as «versões de mundo» contidas nos textos das antologias são também «visões do mundo», isto é, interpretações

subjectivas e juízos de valor sobre uma realidade; em função disso, os manuais podem ser entendidos como documentos históricos e sociológicos; documentos reveladores do modo de pensar de uma dada comunidade, dos seus valores sociais e culturais, da forma como se perspectivam as relações sociais entre os membros dessa comunidade.

Ora, é possível pensar que a leitura, enquanto prática valorizada socialmente e na qual se quer envolver os alunos, possa constituir um elemento daquelas visões do mundo.

Por outro lado, pelo discurso produzido acerca dos textos, aquelas visões do mundo tenderão a ser mais ou menos «naturalizadas», isto é, tenderão a ser apresentadas ou como interpretações subjectivas ou como a realidade, a verdade inquestionável.

Para conhecer aquelas representações há dois níveis da estruturação discursiva dos manuais determinantes: os textos e o discurso sobre os textos — perguntas e enunciados que convencionalmente chamamos «enquadradores discursivos».

No âmbito de uma análise mais vasta conduzida sobre dezoito manuais <sup>(2)</sup> para o 7.º ano de escolaridade (cf. Dionísio, 2000), foi possível concluir, aquando da identificação dos textos que, no manual, faziam referência à leitura, pela existência, entre a totalidade de 2506 textos, de apenas 160 referências e 18 excertos que elegem a leitura como tópico. Não parece precipitada, desde já, a conclusão que a leitura enquanto «assunto» está desvalorizada nos textos dos manuais e, potencialmente, das aulas.

Esta posição subalterna torna-se particularmente evidente quando confrontamos aquela escassez com o número de textos sobre «desporto» ou sobre «ecologia/ambiente/protecção da natureza»: 32 e 40, respectivamente. Em alguns manuais, para o que muito contribui a sua organização, ainda temática <sup>(3)</sup>, encontram-se, com uma frequência de textos muito superior à da leitura, tópicos como a «escola», a «solidariedade», o «racismo», etc.

Sabemos, no entanto, que a existência de textos ou referências textuais aos assuntos «leitura» e «livros» poderia constituir-se como um factor de abertura a actividades, designadamente dialógicas, que impliquem alguma reflexão sobre essas práticas e objectos e, logo, sobre os seus significados e valores pessoais e sociais. Um texto sobre «emigração», por exemplo, é gerador de «solicitações» (perguntas, actividades) que, de uma forma ou de outra, levam o aluno a posicionar-se relativamente a esse assunto, proporcionando, em consequência, situações nas quais se podem desenvolver, articular, reforçar e «desafiar» concepções e «visões» do mundo (cf. Raphael & Goatley, 1997, p. 27). É, aliás, neste sentido que se pode argumentar que o desenvolvimento dos sujeitos como leitores se faz também a falar de leitura(s), isto é, a objectivar e instituir como objecto de análise as leituras representadas nos textos. Consideremos, a este propósito, «enquadradores» e «solicitações» que ocorrem a propósito de uma notícia sobre uma foca e de um texto de divulgação sobre os malefícios do ruído:

«[...]

3.1. Que actuação deveriam ter as Câmaras e a Secretaria de Estado do Ambiente para com as empresas que poluem o ambiente?

3.2. A operação de captura e transporte da foca para a Cornualha custou cerca de 500 mil escudos. Achas que foi bem empregue o dinheiro?

3.3. Se mandasses, que medida tomarias para diminuir a poluição sonora?» (Man. 9, p. 177)

Pese, embora, a orientação argumentativa destas interrogativas, o que aqui se pede ao aluno é, de facto, um posicionamento «ideológico» face a decisões de natureza política «reais» ou «imaginárias». Mas quando em presença de situações de leitura como, por exemplo, a que é relatada num texto de Alves Redol e cuja leitura, tal como nos dois textos sobre defesa do

ambiente agora citados, termina com um conjunto de «solicitações» de opinião, o posicionamento exigido não é do mesmo tipo:

«[...]»

4.1. O que é um analfabeto?

4.2. A quem compete eliminar o analfabetismo? Quais as causas dele?

4.3. Haverá analfabetismo no nosso país? Qual a sua percentagem?

4.4. Um analfabeto será uma pessoa livre? Justifica.»  
(Man. 18, p. 94)

Com efeito, no caso da foca estávamos perante situações que os alunos têm de «resolver» quase sob a forma de «role-playing»; trata-se o assunto como um assunto «pessoal» e, por meio de dispositivos vários como o verbo de opinião, a atribuição ao alocutário de um papel na decisão, a ficcionalização da situação, enfraquecem-se as fronteiras entre o universo de referência e os destinatários; agora, a propósito do texto de Redol, o assunto é tratado num quadro de forte exterioridade aos sujeitos: sobre o analfabetismo pede-se uma definição e percentagens (que os alunos certamente não possuirão); para assumir a responsabilidade na resolução do problema convoca-se «um outro» por meio da variável *Quem*; as causas parecem poder ser bem identificadas tal como as dos fenómenos da natureza; a «solicitação» de opinião é seguida, tal como qualquer saber declarativo em avaliação, pela forma mais forte de directividade, o imperativo — *Justifica*. As diferentes escolhas linguísticas tomadas num e noutro caso contribuem para que a defesa do ambiente surja, assim, como um problema dos alunos e para o qual eles podem contribuir com soluções; diversa é a questão do analfabetismo.

Este último caso é ainda exemplar ao nível das «solicitações» incluídas no grupo «análise do texto». Trata-se, nesse texto, de trabalhadores que querem aprender a ler contra a von-

tade do capataz que reprova tal atitude com os argumentos de que «Para terem ideias más já lhes chega a cabeça, quanto mais os papéis...». Em nenhuma «solicitação» se pede ao aluno um juízo de valor sobre esta posição; no entanto, solicita-se que o aluno se «dispa» da sua subjectividade para, encarnando a do capataz, ajuizar sobre um dos factos textuais, a aprendizagem realizada por um dos trabalhadores:

«No ponto de vista do capataz, terá sido positiva ou negativa a aprendizagem de Francisco Teimas? Justifica.» (Man. 9, p. 94)

Não ocorrendo nenhuma actividade que suscite uma efectiva apropriação do texto pelos alunos, a posição de exterioridade que se lhes atribui é fortemente marcada: o problema do analfabetismo é apenas um problema do texto, não é de ninguém em particular, o da foca é de todos.

Sabemos, e já dissemos, que os textos dão origem a outras actividades, de escrita, de oralidade, que sempre elegem o tópico do texto como elemento estruturador. A propósito do conto «Arroz do Céu», de José Rodrigues Miguéis, por exemplo, encontramos, invariavelmente, actividades sobre problemas da emigração:

«Em Portugal existem muitas comunidades emigrantes: cabo-verdianas, indianas, moçambicanas, angolanas, etc.

A — Averigua na tua zona se existem comunidades de emigrantes...

B — Organiza um debate na aula...» (Man. 3, p. 29)

Quer isto significar que, ao nível da sala de aula, quantos mais textos sobre um determinado assunto, mais oportunidades ocorrerão para dele se falar. Mesmo da própria leitura, como poderia acontecer a partir do exemplo seguinte que ocorre após um texto intitulado «Eu sou o livro» e cujo último parágrafo também se transcreve:

«Não me maltrates nem me desprezes. Muito sofri para trazer-te a sabedoria dos antigos, as lições da experiência, a

expressão dos prosadores e poetas que enriquecem a tua língua materna e fizeram meigo e suave o teu idioma. Ama-me e lê-me: eu sou o teu livro.”

— Aprecia o último parágrafo do texto numa composição cuidada.» (Man. 6, p. 36)

Sendo um dos raros exemplos em que, na totalidade dos manuais, se solicita uma reflexão sobre a «leitura» e os «livros», não deixa de ser significativa a forma como se posiciona o aluno perante o excerto, perante os objectos de leitura. Aos leitores impõe-se uma atitude de total submissão e veneração, aos alunos é solicitada uma atitude «duplamente» distintiva; notemos a selecção lexical realizada pelo locutor: uma «apreciação» numa «composição cuidada», isto é, um comentário «diferente» num «texto escolar», ambos marcados por características formais distintivas, «elevadas». No exemplo transcrito — quer no texto da antologia quer na «solicitação», ambos marcados pela expressão de ordem (ainda que os verbos amar e ler não suportem imperativos) —, a relação entre textos e alunos está hierarquizada e os sentidos de leitura solicitados estão, à partida, fortemente condicionados pelas características dos textos verbais em que têm de ocorrer. Com esta tarefa, visa-se, portanto, mais do que compreender o texto, reproduzir uma atitude (\*). A actividade que se solicita é um dispositivo que reforça um entendimento elitista do que é ler e falar de leitura.

São actividades como esta e, sobretudo, em lugares como este, que contribuem para «ajustar», como dissemos antes, o posicionamento dos sujeitos à «comunidade» em que estão inseridos e reforçar aí a sua identidade.

Mas mesmo casos como estes agora discutidos são escassos e, por isso, não é possível deixar de referir que, quando consideramos os objectivos da disciplina de Português, designadamente os relativos ao desenvolvimento do gosto pela leitura, a ausência deste tópico é, de alguma maneira, surpreendente, reforçando a conclusão de que, enquanto «assunto» da



aula de Português (sobretudo por meio de representações simbólicas), a leitura não é um objecto particularmente relevante.

Mas nesta escassez que mundos de leitura são mesmo assim apresentados aos alunos nos textos dos manuais?

A inserção dos sujeitos numa comunidade de leitores passa, entre outras coisas, pela criação de contextos onde ler e ver ler é tão natural como outra actividade qualquer; onde a leitura desempenha funções diversas, mas de igual forma valorizadas. Seria, então, de esperar que a selecção de textos para os manuais permitisse aos alunos o contacto com os «mundos» e «modos de ler» aí configurados. Isto é, nesses textos em que se configuram contextos de leitura, quem lê o quê?, onde e quando?, para quê?

Em traços largos, os contextos de leitura prefigurados pela análise dos textos narrativos dos manuais, segundo categorias relativas aos factores constitutivos de um contexto de situação, por exemplo, sujeitos, espaço, tempo..., representam esta prática como uma tarefa específica dos jovens. De facto, as personagens que, nas narrativas, lêem, são quase maioritariamente jovens; quando as práticas de leitura narrada envolvem interacção entre as personagens, prevalecem situações (quase o dobro das vezes) que envolvem um jovem e um adulto; um primeiro objecto do «conselho» do segundo.

Esta diferença de estatuto, que aponta para diferentes graus de controlo entre os falantes, traduz ambientes «pedagógicos» mesmo quando o adulto não é um professor em sentido formal. Os actos verbais produzidos por estes adultos acabam por funcionar como actos pedagógicos, exibindo, no entanto, graus distintos de directividade.

Enquanto «tópico de conversa informal», de partilha de opiniões, de troca de ideias, a leitura entre pares não é uma característica deste contexto, ainda o sendo menos quando se trata de situações entre jovens e adultos. A leitura de que nestas situações se fala é quase sempre uma leitura de tipo escolar ou alvo de alguma forma de prescrição.

Quanto aos objectos/textos referidos, o predomínio é, obviamente, do texto literário. Nos textos em que a leitura referida é de outro âmbito que não a literária, parece estar subjacente uma intenção de natureza curricular. Com efeito, e embora esteja pontualmente representado um leque variado de objectos de leitura — cartas, jornais, relatórios, livros técnicos, manuais de instruções —, os dicionários e as enciclopédias são os dois objectos mais frequentemente referidos nas actividades de leitura dos jovens personagens dos textos narrativos destes manuais:

«Tinha trabalho a fazer na Biblioteca... quando cheguei [...] sentei-me e peguei no dicionário.» (Man. 8, p. 97)

Esta leitura sempre vista pela perspectiva da escola é reforçada com os lugares onde ela tem lugar. Nas narrativas dos manuais, lê-se exclusivamente na escola e, algumas vezes, em casa. Nos textos analisados não se encontram sujeitos a ler nos seus locais de actividade quotidiana (a não ser quando estes são jovens e estão na escola). Mesmo a leitura que se realiza em casa é sempre em função da escola, é um TPC.

Para as bibliotecas, por exemplo, está reservada, em exclusividade, a leitura de obras de referência — dicionários e enciclopédias.

No mesmo sentido desta especialização da leitura na população jovem vão também as referências ao tempo em que estes eventos da leitura acontecem. É a leitura algo que se faz ocasionalmente? Os adultos só leram enquanto jovens ou ler faz parte da sua vida quotidiana? O que pudemos concluir foi, mais uma vez, pela estreita relação entre leitura e infância. Com efeito, as personagens adultas falam sempre das suas actividades de leitura enquanto jovens e como prática que lhes era cara ou produtiva na juventude. Nos textos destes manuais, os adultos já não lêem ou se o fazem é apenas uma leitura de jornais. Para estes adultos da ficção, os livros e a leitura são factos associados à juventude, aos seus bons velhos tempos. O livro é,

apenas, objecto da infância, o tempo para ler encontra-se confinado ao tempo da escolaridade.

Neste sentido, a leitura é sempre um meio e não um fim, apesar de sempre ocorrer justificada pelo prazer incondicional — ler é sempre um prazer —, como se a leitura não fosse também esforço, trabalho.

2.1. Esboçados em traços largos os contextos de leitura com que os alunos contactam por meio da leitura das histórias dos seus manuais, uma outra pergunta orientou esta fase da investigação: como são os textos que as personagens lêem? Temos como hipótese que os atributos apresentados para os livros ou para as histórias podem ser factor de curiosidade e, eventualmente, contribuírem para suscitar a procura de um livro. No entanto, nada é dito sobre os livros e textos que as personagens mencionam, sobretudo nunca se encontram juízos apreciativos e avaliativos. No conjunto destas referências há apenas dois juízos de valor: «poemas interessantes» e «livro estupendo».

Se até aqui se desenhou um contexto pouco permeável ao comentário sobre a natureza dos textos lidos, criando-se um vazio do qual sai valorizado o acto de ler, independentemente do que se lê, o mesmo não se verifica quando se trata de «modos de ler». Estando, num grande número de casos, implícita a «leitura silenciosa», o que aqui parece ser significativo é que quando a escolha é pela explicitação, a preferência vai quase sem excepção para a «leitura em voz alta».

No reconhecimento de que a leitura «em voz alta» é uma modalidade quase tipicamente escolar, não pode ser sem significado esta insistência: a leitura válida é aquela cujas características se aproximam das da escola; os leitores competentes são os que a actualizam. Também por este meio, os «contextos de leitura» dos excertos das narrativas apresentadas no manual são muito consonantes com o que a escola exige aos alunos.

Tal como com os valores elitistas apontados para a leitura, também esta valorização de uma determinada modalidade

de leitura pode criar condições para o afastamento e para a resistência. Ler em voz alta, nos moldes representados, não é a única modalidade nem sequer encontra justificação em todos os contextos; escamotear este facto é participar numa visão restrita e restritiva da leitura.

Todas as características identificadas, desde a especialização da leitura na população juvenil à sua íntima associação com os objectivos e actividades escolares, conjugam-se para permitir ver nos textos das antologias «exemplos de um determinado mundo de leitura». «Mundo», no entanto, de grande trivialidade, na medida em que aos «lugares comuns», à representação convencionalizada de leitura (que se esgota na própria leitura escolar), nada mais se acrescenta. A ausência da dimensão estética e a desvalorização, porque apagada, das reacções afectivas e emocionais das personagens leitoras, a par da não visibilização de actos cognitivos elaborados, são factores que contribuem para uma configuração da leitura como actividade fundamentalmente «eferente» (cf. Rosenblatt, 1994) e, de certa forma, passiva e pouco especulativa.

2.2. Mas os textos dos manuais não são apenas textos narrativos que nos permitem reconstruir estes «mundos de leitura». Nos manuais, textos como poemas, depoimentos, declarações dos próprios autores são também um lugar que participa na estruturação das percepções dos alunos sobre o que é a leitura e o seu valor social e pessoal.

Aqui, lugar do que poderíamos designar por função expressiva, seria possível pensar formas de referir os livros e a leitura de modo a criar desejo nos receptores de tal mensagem. Os textos desta natureza coligidos nas antologias caracterizam-se, contudo, pela ausência de modificadores, tanto para «livro» como para «leitura». Esta ausência não impede, no entanto, que não se lhes atribuam propriedades específicas. A estratégia discursiva adoptada para essa atribuição de propriedades é, recorrentemente, o recurso a formas de predicação próprias de

enunciados definitórios: *Abrir um livro é..., Folhear um livro é..., Ler é..., Os livros são...*

A partir desta estrutura de definição, e porque o recurso ao verbo «ser» pode aqui ser visto como a expressão de «propriedades permanentes» (tanto do processo — ler — como dos objectos — livros ou histórias), é possível uma interpretação «gnómica» dos valores aspectuais expressos nestes enunciados. O mesmo é dizer que «aos estados de coisas descritos é atribuído o estatuto de verdades atemporais e eternas» (Mateus *et al.*, 1989, p. 93). Este valor é extensível a enunciados em que, pelo recurso ao «presente simples», se exprime uma propriedade não limitada temporalmente, susceptível, portanto, de ser interpretada como veiculando o valor próprio das «verdades científicas», dos «dogmas» (Cunha & Cintra, 1984, p. 447):

«A leitura **educa** o gosto...» (Man. 4, p. 117);

«A Poesia **abre** para as palavras e com as palavras “paisagens” onde **apetece** ficar» (Man. 7, p. 100);

«O livro **sabe**/tudo o que vai pelo mundo/...» (Man. 7, p. 162);

«A leitura **faz** o poeta» (Man. 2, p. 214);

«Com os livros a gente sempre **faz** viagens, **conhece** pessoas...» (Man. 1, p. 13, sublinhados nossos),

As intenções que subjazem a este processo assertivo tendem a traduzir uma forma de «naturalização» daquelas representações que, à partida, seriam privadas.

Em apoio desta interpretação pode encontrar-se a quase total ausência de expressões que denotem emoções, sentimentos, juízos de valor (tal como nos textos narrativos), naturalmente incompatíveis com o carácter de universalidade que a definição comporta. Mas se considerarmos a função apelativa que, pelo menos, a selecção para o manual confere a estes textos, parece singular que atributos do foro emocional ou mesmo estético não lhes andem associados.

Como alguns dos exemplos atrás transcritos deixaram perceber, o dispositivo retórico mais frequente é a metáfora: *Ler é fazer amigos*; *Ler é uma chama*; *Ler é viajar*. O recurso a estas metáforas configura uma visão quase arquetípica da actividade de leitura, imutável, de igual valor e função em todos os tempos e lugares, para todos os sujeitos. O problema com estas metáforas pode residir no facto de, muito mais frequentemente do que queremos e desejamos, os jovens se aperceberem que elas são como os provérbios velhos do Manuel António Pina (v. *O Inventão*, Porto, Afrontamento, 1987, pp. 33, 45, 62). Atrevo-me a dizer que o seu primevo poder sugestivo há muito se perdeu, embora em contexto escolar continue válido e apesar do eventual não reconhecimento do seu valor por parte de uma grande maioria de sujeitos — os alunos.

Tomemos a metáfora da viagem por exemplo. Sendo a «viagem» um dos *topoi* recorrentes na literatura infantil, compreende-se a sua selecção quer por intermédio dos textos «expressivos» que a contêm quer como recurso dos autores dos manuais quando visam o mesmo fim. No entanto, se a metáfora da viagem na literatura infantil pode ser vista como factor de estimulação da fantasia, que transporta os leitores do quotidiano aborrecido e, às vezes malévolo, para o reino das emoções e dos lugares onde os seus problemas ou não se fazem sentir ou são resolvidos (cf. Lajolo & Zilberman, 1991), estes manuais que, de alguma forma, a repetem, despem-na da sua natureza «escapista» ou «libertadora» para a associarem à viagem com fins instrutivos; aqui a viagem não é uma solução para desejos insatisfeitos, é antes uma forma mais agradável de aprendizagem curricular.

Por tudo isto a leitura só se distingue das outras actividades escolares porque é uma aprendizagem que se diz ser feita sem esforço e que é sempre prazer.

Nesta estratégia de «inculcação» por repetições e definições próximas da tautologia, dificilmente se encontram os argumentos que sustentam essas afirmações, o valor decorrendo apenas da posição de autoridade de quem faz a afirmação.

A par dos livros e da leitura, nos manuais representa-se e constitui-se ainda um sujeito leitor; de forma podemos dizer subliminar, quando, pelas definições e pelas metáforas emerge, por um lado, o tipo de leituras que realiza (sempre a narrativa e algumas vezes a poesia) e, por outro, quando se define a atitude que deve adoptar-se relativamente aos textos e à sua leitura. A reificação da actividade de ler, que quase sempre ocorre referida em posição sintáctica de sujeito, colocam o leitor em posição subalterna e dependente de uma acção que sobre ele se exerce externamente.

A exclusão de atitudes como, por exemplo, a reflexão, o pensamento especulativo, a dúvida, a própria indagação, caracterizam o posicionamento subjectivo do leitor como de forte exterioridade; realizando acções, estas são, no entanto, quase redutíveis ao «ver» e ao «dizer». Ler é viajar, é ver de fora, é receber — a leitura dá-nos... — o leitor é um recipiente.

Mas este leitor é ainda constituído quando é convocado e se torna o alvo de orientações para a acção segundo normas atitudinais relativas ao processo de leitura válido. A sua convocação ocorre quase sempre num quadro que se pode caracterizar pela hierarquização de papéis e pela directividade. A análise dos modos verbais permite-nos concluir pela localização do ler no domínio do dever, carregado por valores do domínio do obrigatório. O modo predominante é o Imperativo: Lê um livro, menino...

Aliás, os enunciados em que, de forma mais ou menos circunscrita, o leitor é convocado, parecem servir para a orientação quanto aos modos como deve ser realizada a leitura. A sua natureza de orientação torna-os particularmente permeáveis à expressão da prescrição; de facto, é neles que se realizam algumas expressões que aparecem modalizadas por meio quer de verbos que obrigam a interpretações deónticas quer por formas que avaliam negativa ou positivamente certas práticas:

«Quando lemos... devemos mostrar-nos disponíveis...»

(Man. 1, p. 13);

«A leitura por prazer deve existir... mas como certamente não queres reduzir o teu prazer de ler...» (Man. 5, p. 18)

Como se pode ver, estes modos de ler pertencem sempre, no entanto, a um domínio inquestionável, pouco polémico, difícil de confirmar ou infirmar. Dada esta característica, que se alarga às propriedades, às finalidades, em suma, a todos os argumentos que dão sentido à leitura, estas orientações não pretenderão, naturalmente, funcionar como verdadeiras orientações, isto é, acções para práticas efectivas. Não parece ser essa a função das representações emergentes dos manuais; mais do que normas para a acção, a forma com que se revestem transformam-nas em normas para a «aceitação».

Neste quadro, a própria leitura deixa de aparecer como uma «prática» para a qual podem ser definidas regras cuja aquisição é transformadora dos sujeitos, para emergir como um «valor» que não se discute. Quem o aceita é integrado na comunidade, quem tem dificuldade no seu reconhecimento, quem não percebe por que deve aceitar, é excluído.

3.º A parte da história contada no que a esta dimensão dos manuais diz respeito não é, como vêem, uma história com final feliz. A não ser que a consciência das características destes recursos educativos, que são um dos factores entre os que estabelecem as condições de acesso à leitura e de produção de leitores, suscite um uso informado e crítico por parte dos professores, agentes fundamentais na criação daquelas condições, de modo a que a representação da leitura e dos seus valores se alargue e adeque a todos os sujeitos envolvidos, que não seja vista como uma prática própria de uns *happy few*, que se apresenta como um direito e não como um dever.



## Notas

(<sup>1</sup>) Nos manuais contemporâneos, esta função é partilhada com os desenhos, as fotografias, a organização gráfica em geral (Choppin, 1992).

(<sup>2</sup>) Estes dezoito manuais constituem a totalidade dos manuais de Português, editados, entre 1991 e 1993, com a chancela «Para os novos programas»; destes dezoito apenas se fará aqui referência a nove, identificados na bibliografia.

(<sup>3</sup>) A condenação desta organização temática dos manuais, a que há muito se tem vindo a assistir, radica no facto de uma tal organização ser potencialmente geradora de práticas em que a língua sai secundarizada enquanto objecto da aula de Português; a este propósito, vejam-se, entre outros, Fonseca & Fonseca (1977), Amor (1993) e, ao nível do discurso pedagógico oficial, os Programas para a disciplina desde 1981.

(<sup>4</sup>) Compreender este texto significaria, por exemplo, perceber como funcionam, ali, os mecanismos que colocam em jogo determinados processos de significação.

## Referências bibliográficas

- AMOR, Emília, 1993, *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*, Lisboa: Texto Editora.
- BERNSTEIN, Basil (1990). *The structuring of pedagogic discourse*, Vol. IV, Class, codes and control. London: Routledge.
- BOURDIEU, Pierre (1982). *A economia das trocas simbólicas*. S. Paulo: Perspectiva.
- CHOPPIN, Alain (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- CUNHA, Celso & Cintra, Luís F. Lindley (1984). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- DENDRINOS, Bessie (1997). «Prática ideológica em textos pedagógicos no ensino do Inglês como língua estrangeira». In Emília R. Pedro, org., (1997), 225-259.

- DIONÍSIO, M.<sup>a</sup> de Lourdes (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Leituras do manual de Português. Coimbra: Almedina.
- FONSECA, F. Irene & Fonseca, Joaquim (1977). *Pragmática linguística e ensino de Português*. Coimbra: Almedina.
- MATEUS, Maria Helena M., Brito, Ana M.<sup>a</sup>, Duarte, Inês & Faria, Isabel H. (1989). *Gramática da língua portuguesa*, 2.<sup>a</sup> ed., revista e aumentada. Lisboa: Caminho.
- LAJOLO, Marisa & Zilberman, Regina (1991). *Literatura infantil brasileira*. História & histórias. 5.<sup>a</sup> ed. S. Paulo: Editora Ática.
- PEDRO, Emília, ed. (1997). *Análise crítica do discurso*. Lisboa: Caminho.
- RAPHAEL, Taffy E. & Goatley, Virginia J., 1997, «Classrooms as communities. Features of community share» in Susan I. McMahon & Taffy E. Raphael (eds.). *The book club connection. Literacy learning and classroom talk*. New York: Teachers College Press, 26-46.
- ROSENBLATT, Louise M. (1994). «The transactional theory of reading and writing». In Robert R. Ruddell, Martha R. Ruddell & Harry Singer. *Theoretical models and processes of reading*, 4th ed. Newark/DA: International Reading Association.

#### Manuais escolares

- (1) *A aventura da palavra*, Hungria Miguel Gomes, Lúcia C. Leal Lopes, Luís Filipe P. Santos. Lisboa: Didáctica Editora, 1992.
- (2) *Aula Viva. Língua Portuguesa*, 7.<sup>o</sup> ano, João Augusto da Fonseca Guerra, José Augusto da Silva Vieira. Porto: Porto Editora, 1992.
- (3) *Leituras 7*, Departamento de Investigações Educativas. Lisboa: Constância Editores, 1992.
- (4) *Língua Portuguesa 7. 7.<sup>o</sup> ano*, 2.<sup>a</sup> ed., Horácio Araújo, M.<sup>a</sup> Ascensão Teixeira, M.<sup>a</sup> Assunção Bettencourt. Lisboa: Texto Editora, 1993.

(5) *LP7. Língua Portuguesa, 7.º ano*, Alice Amsellem, Ana Margarida Borges, Fernanda Luísa Ávila. Porto: Areal Editores, 1992.

(6) *Nos caminhos do texto. Língua Portuguesa, 7.º ano*, Lilaz Carriço, Cidália Neto Geada, Justiniano Ferreira dos Santos. Porto: Porto Editora, 1992.

(7) *Palavras certas. Língua Portuguesa, 7.º ano*, Maria Almira Soares. Lisboa: Texto Editora, 1992.

(8) *Travessia. Língua portuguesa 7.º*, Cristina de Mello, M.ª Clara Bentes, Sílvia Gomes. Lisboa: Editorial O Livro, 1991.

(9) *Viagens em Português*, Fernanda Costa, Rogério de Castro. Porto: Porto Editora, 1992.

